

# LAS NUEVAS IDEAS PEDAGÓGICAS Y LA REFORMA DE OLAVIDE

JUAN LUIS CASTELLANO CASTELLANO

La importancia de la reforma educativa en la España de Carlos III está fuera de dudas. Pero si se quiere valorar en sus justos términos, hay que tener muy en cuenta las reformas (o intentos) llevadas a cabo anteriormente, no en el sentido de los orígenes sino como eslabones de un proceso que ni comienza ni acaba con el reinado de Carlos III, aunque en éste tenga su máxima expresión; entre otros, podríamos destacar el plan, presentado en 1713, por Macanaz para la reforma de los estudios jurídicos en el que se concede gran importancia al derecho patrio<sup>1</sup>, el experimento de la universidad de Cervera, los Reales Colegios de Cirugía -el primero se crea en Cádiz en 1748- o la Real Provisión de 1743, donde se intenta prescribir un método de lectura para la enseñanza primaria. Sobre todo, habría que reseñar las ideas de los padres benedictinos Feijóo y Sarmiento, que tanta influencia ejercerán en el pensamiento (pedagógico) posterior.

Feijóo condena a la vieja universidad en su hábitos y en su método -esta en contra del memorismo y en favor de la observación-, recomienda el estudio de la lengua francesa<sup>2</sup>, para conocer lo mucho que en su opinión se ha producido allí intelectualmente desde hace siglo y medio, y valora en sus justos términos el aristotelismo: “así yo, ciudadano libre de la república de las letras, ni esclavo de Aristóteles, ni aliado de sus enemigos, escucharé siempre con prefe-

1. Vid. Carmen Martín Gaité, *Macanaz, otro paciente de la Inquisición*, Madrid, 1975, pp. 226-227. Es sabida la importancia concedida por los reformadores al derecho nacional; por eso Felipe V vuelve a reiterar en 1741 su enseñanza en las universidades, y ahora la “universidad de Valladolid propone la creación de cátedras de derecho patrio; pero sorprendentemente el Consejo de Castilla rechaza su propuesta, pues no cabe en su mente novedad tan avanzada”, Mariano y José Luis Peset, *La universidad española (siglos XVIII-XIX)*, Madrid, 1974, p. 288.

2. “Sobre todo género de erudición se hallan muy estimables libros escritos en idioma francés, que no pueden suplirse con otros, ni latinos ni españoles”, Feijóo, *Teatro crítico universal*, Madrid, 1965 t.i, p. 213. Según Blanco, “Feijóo había buscado sus fuentes en los libros franceses”, *Obra inglesa*, Buenos Aires, 1972, p. 109.

renda a toda autoridad privada io que me dicte la Experiencia y la Razón”<sup>3</sup>. El P. Sarmiento es partidario de la primera instrucción en familia, “puesto que en la escuela nada se puede adelantar por la multitud de niños que concurren”, y aboga por una pedagogía que muy poco tiene que ver con la usual en su época: “Libertados los niños, dice, que mostrasen tener genio para las letras de los dos terribles y los dos tremendos espantajos de estudiar de memoria y a la letra y del cruento castigo... yo fio... que entrarán *muy* gustosos en cualquier estudio, por muy difícil que sea, si se los sabe enseñar”<sup>4</sup>; distingue entre las ciencias naturales -a las que también llama útiles y servirles (sic)- y las conten» ciosas, que para poco sirven; para la enseñanza de las naturales debería haber un colegio en cualquier lugar medianamente populoso: “es preciso, señala, atender primero a lo más preciso y útil y, después, también a lo ameno y deleitable”<sup>5</sup>; finalmente, apunta la necesidad de escribir buenos manuales en castellano para todas las ciencias naturales: “me corto de vergüenza que en España no hayamos de pasar de ser meros traductores y copiantes”<sup>6</sup>.

A pesar de los esfuerzos señalados, y otros muchos que podrían señalarse, en este sentido hay que admitir que la realidad justificaba, al menos en gran medida, el siguiente juicio de Richard L. Kagan: “Antaño al frente de la educación en Europa, Castilla se encontraba ya a mediados del siglo XVIII en el camino que la convertiría en el curso de los cien años siguientes en uno de los remansos educativos del continente”<sup>6</sup>.

De todos es bien conocido el lamentable estado de la enseñanza por estas fechas. La vida universitaria, en manos de la casta colegial, en plena decadencia: sin alumnos apenas y con catedráticos casi siempre mal formados y generalmente peor remunerados, encerrados en una tradición perniciosa que afectaba tanto a las costumbres como a la enseñanza<sup>7</sup>. Semejante es la situación de lo que podría considerarse hoy como enseñanza secundana en manos de los maestros de latinidad,

3. Cf. Sánchez Cantón, *Ideas de los PP. Feijóo y Sarmiento sobre la organización de estudios*, Oviedo, 1961, pp. 12-15.

4. En otro pasaje dice: “No sé con qué conciencia se castiga los niños porque no saben aprender y nunca se castigan los maestros que no saben enseñar. En la milicia no hay complacencia. .

5. Sánchez Cantón, *op. cit.*, pp. 20-32. Muchas de las opiniones de Sarmiento aducidas aquí son posteriores a 1760, pero en general “su” reforma puede considerarse anterior a esta fecha. Indudablemente Feijóo y Sarmiento no son los únicos, ni mucho menos, en llamar la atención sobre una nueva enseñanza; podrían señalarse las obras de Roda, “Carta... para la educación de sus sobrinos”, *Semanario Erudito*, t. X, pp. 255-242, y al Obispo de Mondoñedo, “Documentos e instrucciones dadas... a su sobrino” *Ibid.*, t. XXVI, pp. 118-144, dos ejemplos bastante contrapuestos por cierto de cómo se entendía la educación por estas fechas.

6. *Universidad y sociedad en la España Moderna*, Madrid, 1981, p. 270.

7. Acerca de la influencia de los colegios mayores en las universidades, vid. Sala Balust, *Reales reformas de los antiguos colegios de Salamanca anteriores a las del reinado de Carlos III*, Valladolid, 1956, y *Visitas y reformas de los colegios mayores de Salamanca en el reinado de Carlos III*, Valladolid, 1958. Sobre el suelo de los catedráticos, Palacio Atard, *Los españoles de la Ilustración*, Madrid, 1964, p. 133.

de los lectores de los conventos y, en parte, de las universidades<sup>8</sup>. El estado de la enseñanza primaria, tampoco tenía nada de halagüeño, resultado en cierta manera de la actitud gremialista de los maestros de primeras letras en cuyas manos teóricamente debía estar el núcleo más importante de este nivel educativo. Esta, según afirma Luzuriaga, se daba en el siglo XVIII “en forma de lecciones domésticas y en las escuelas. Aquellas de carácter muy limitado por ser patrimonio de la gente acomodada, corrían a cargo de los llamados leccionistas. Las escuelas eran de dos clases: gratuitas y de pago. Las escuelas gratuitas -llamadas generalmente escuelas pías- estaban destinadas a los niños, y corrían, desde el reinado de Fernando VI a cargo de los escolapios. Las escuelas de pago, dentro de las que se hallaban las que se pueden considerar como públicas, eran más bien frecuentadas por los niños de las clases medias, y estaban desempeñadas por los maestros examinados y colegiados.

“Esta división era frecuentemente más aparente que real, por cuanto en las escuelas pías -en contra de su ministerio- se admitían, a veces, niños pudientes, a quienes se cobraban retribuciones con gran perjuicio de los maestros examinados, quienes vivían únicamente de las retribuciones de los niños, por lo que estos sostuvieron con los directores de aquellos largos y enojosos pleitos”<sup>9</sup>. En líneas generales podemos conformarnos con este juicio de Luzuriaga, muy modificable en casos concretos: ni los escolapios tenían en sus manos la enseñanza teóricamente gratuita<sup>10</sup>, ni los maestros colegiados admitían sólo a niños de pago<sup>11</sup>.

Sombrio, pues, aparecía el panorama educativo español en un siglo que, por muchos motivos, sería denominado “de la educación”. En la mentalidad ilustrada se siente la necesidad imperiosa de salir de esta situación, y para ello encuentra

8. “En ciertas épocas hubo en España más cátedras de latín que escuelas primarias” (Desdévise du Dezert, “L’Espagne de l’Ancien Regime”, *Revue Hispanique*, vol. LXXIII, p. 225).

9. Luzuriaga, *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, 1916-17, t.I, pp. XVII y XVIII.

10. Como afirma Domínguez Ortiz, “la enseñanza primaria estaba muy extendida en el siglo XVIII, más quizás que en el XIX, apenas había pueblo, excepto los muy pequeños, que no tuviese escuela pagada con los fondos del municipio o con las rentas de algunas de las innumerables fundaciones particulares creadas con este objeto. Por extraño que parezca en las poblaciones de más vecindario la enseñanza popular estaba más descuidada, y no pocas veces las únicas escuelas gratuitas eran las que sostenían los frailes”, *La sociedad española en el siglo XVIII*, Madrid, 1955, p. 173. Según La Fuente, la enseñanza primaria estaba proporcionalmente mejor en el siglo XVIII que en su época, ya que “en casi todas las poblaciones donde había conventos de franciscanos, tenían éstos escuelas gratuitas de primera enseñanza, y lo mismo algunos conventos de mendicantes”, *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, Madrid, 1889, t. IV pp. 219-220. En apoyo de ambos juicios podríamos decir que los jesuitas, por ejemplo, cuya predilección elitista se ha marcado con frecuencia, mantenían escuelas gratuitas. Ya tendremos ocasión de demostrar a lo largo de este trabajo qué hay de cierto en ambos juicios.

11. Los maestros agremiados al “Arte de primeras letras de Sevilla quedaban obligados por sus Ordenanzas, aprobadas el 31 de Diciembre de 1730, a enseñar gratuitamente a todos los niños a que presentasen certificado de pobreza expedido por el párroco”, Aguilar Piñal, “La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII”, *Boletín de la Academia Sevillana de Buenas Letras*, t. I, p. 64.

bases suficientes en un planteamiento de la pedagogía muy distinto del tradicional, porque distintas eran las razones epistemológicas en las que se basaba. Sobre las ruinas de la vieja ontología se alza una nueva teoría del conocimiento, que supone el hombre como receptáculo donde se acumulan y componen las informaciones producidas por el medio. De ahí la importancia que le conceden a la educación un Hobbes<sup>12</sup> o un Locke, a quien, en su calidad de ancestro del empirismo europeo, hace referencia continua George Gusdorf al tratar la pedagogía ilustrada: “En todos los dominios Locke abole el dominio de la predestinación que caracteriza el antiguo régimen del pensamiento. El empirismo, añade, que va a imponerse en la Europa ilustrada, afirma que nada está ejecutado de antemano; ni el destino eterno del hombre, ni su condición temporal, su inteligencia y su papel social, le son impuestos por una decisión transcendente. Cada vida comienza en su comienzo real; se construye poco a poco utilizando las circunstancias, favorables o desfavorables, en el desarrollo de una libertad concreta. Esta parte de la libertad es la parte de la educación. La pedagogía será el arte y la técnica de formar a los individuos tan conformes como sea posible al deseo de una razón ilustrada”<sup>13</sup>.

Hay además un sentimiento generalizado de que la educación es un bien de utilidad pública, tanto al hombre como al estado. Al individuo, porque partiendo de una igualdad natural, se admite que sólo la educación los hace diferentes, es decir, más o menos poderosos de acuerdo con su grado de racionalidad, determinado por la educación. Al estado, porque según una nueva concepción del poder político, éste consiste en la suma de poderes individuales, y, puesto que el de aquéllos se había definido en términos de educación, el del estado lógico era que se definiera en términos parecidos. “En el orden político, se dice en un *Discurso* de hacia 1770, las ciencias y las artes son las fuentes de que provienen los bienes todos de un Estado y en los que consiste la prosperidad, opulencia y verdadera riqueza de un Reino”<sup>14</sup>. El estado tiene el derecho y el deber, por la sola razón de gobernar a una nación, de instruir a los miembros que la componen<sup>15</sup>. Se llega por este camino a plantear la escuela pública, obli-

12. “Las causas de esta diferencia de talentos se encuentran en las pasiones, y la diferencia de pasiones procede parcialmente de la diferente constitución del cuerpo y parcialmente de la diferente educación... Procede, por tanto de las pasiones, que difieren no sólo por la diferencia de los caracteres de los hombres sino también por su diferencia de costumbres y educación”, *Leviatán*, Madrid, 1979, pp. 176-177.

13. *L'avènement des Sciences humaines au siècle des lumières*, Paris, 1973, p. 102.

14. *Discurso crítico-político sobre el estado de la literatura en España y medios de mejorar las universidades y estudios del Reyno*, Madrid, 1974, p. 24. El editor de esta obra, García Melero, dice en el “Estudio preliminar” que fue escrito entre 1767 y 1775, y en cuanto a su autor indica: “Incluso cabe la posibilidad de que se trate de una de las obras inéditas de Campomanes”.

15. “Pretendo reivindicar para la nación, escribe La Chalotais, una educación que no dependa más que del Estado, porque a él le corresponde esencialmente, porque esta nación tiene un derecho inalienable e imprescriptible de instruir a sus miembros, porque en fin, los niños del Estado deben ser educados por los miembros del Estado”, y Mirabeau afirma: “el hombre no tiene necesidad de

gatoria y hasta cierto punto centralizada. La fe inmensa en la educación, y el nuevo planteamiento que se hace de ella, debería llevar a una universalización de la enseñanza; de hecho, se llega, y no sólo por parte de los autores que tienen una innegable predisposición a la utopía. Puede afirmarse que esta universalización de la educación está bastante extendida en los escritos pedagógicos y, en parte, trata de imponerse (y, a veces, se impone) en la práctica. Lo que pasa es que enseñanza para todos no implica igualdad de oportunidades para todos, como han pretendido muchos estudiosos en contra de lo que proclamaron explícitamente los más importantes ilustrados. La explicación es fácil.

En la concepción educativa de la ilustración prima lo útil. Campomanes lo dice con absoluta claridad: hay que mejorar el método de enseñanza para encaminar “los estudiosos a lo sólido y útil”<sup>16</sup>. Se trata de incidir más en las cosas que en las palabras. A ello obedece el abandono del latín, la elocuencia o la metafísica, por poner unos cuantos ejemplos, y, a la vez, el triunfo de las lenguas vernáculas o el predominio de la enseñanza práctica y técnica, cuyo fin es preparar ciudadanos útiles. Pero, ¿qué son ciudadanos útiles? Quienes cumplen, por así decirlo, la función asignada por un estado, que no quiere, ni puede querer, la revolución, sino la reforma. Consiguientemente, educación para todos sí, pero no la misma educación. A muchos todavía les hace falta el latín y deben aprenderlo; a otros sólo les hace falta una educación que, dicho sea de paso, la puede dar el cura desde el púlpito, o desde donde sea<sup>17</sup>, y unos rudimentos *prácticos* de su oficio. La Chalotais, que en 1763 publica su *Essai d'éducation nationale*, lo afirma rotundamente: “El bien de la sociedad pide que los conocimientos del pueblo no se extiendan más allá de sus ocupaciones. Todo hombre que ve más allá de su triste oficio jamás lo ejercerá con ánimo y paciencia”<sup>18</sup>.

Las nuevas ideas pedagógicas cobran auge a partir de 1760. En este año aparece en Madrid, traducido por el abogado D. Joseph Maymó y Ribes, el *Verdadero método de estudiar para ser útiles a la República y a la Iglesia* del portugués L.A. Verney, más conocido por “el Barbadiño”, cuyas críticas son para los reformadores “un arsenal de argumentos selectos en su lucha por la orientación de la nueva enseñanza, y el sometimiento de ésta a la voluntad del monarca más que a la autoridad eclesiástica”<sup>19</sup>. Indudablemente, el “arsenal” del Barbadiño

ser gobernado más que porque tiene necesidad de ser instruido. El derecho y el deber de gobernar entrañan el derecho y el deber de instruir”. Ambos citados por Gusdorf, *op. cit.*, pp. 116 y 117.

16. *Discurso sobre la educación popular de los artesanos, y su fomento*, Madrid, 1975, p. 169. Muy acertadamente ha señalado Bachelard que, para el espíritu precientífico, “encontrar una utilidad, es encontrar una razón”, *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, 1974, p. 110.

17. Vid. a título de ejemplo lo que dice el cura Mayet en 1769 in Groethuysen, *La formación de la conciencia burguesa en Francia durante el siglo XVIII*, Madrid, 1981, pp. 297-299.

18. Cit. por Gusdorf, *op. cit.*, p. 126. Defourneaux piensa que casi con toda seguridad Olavide leyó la obra de La Chalotais, *Pablo de Olavide ou Vafrancesado*, París, 1959, p. 114.

19. Sarrailh, *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, Méjico, 1957, pp. 202-203. Uno de los ataques más duros al *Verdadero método* fue el del jesuita P. Codorniu, motivado en parte por la dura crítica que hace el Barbadiño de la Gramática del P. Álvarez, también jesuita.

se aprovecha, pero no se le debe prestar excesiva atención; más importancia tiene lo expresado por los propios españoles y las influencias, especialmente francesas que, permitidas o no, llegan a España con fuerza. Por eso, y quizá también por el cambio de reinado, no resulta raro que desde 1761, tal vez antes, se piense en la reforma general, según escribe Mayans a Josep Finestres<sup>20</sup>. En realidad, si se tiene en cuenta la nueva pedagogía y el estado de la enseñanza en España, había razones suficientes para pensar en una reforma profunda del aparato educativo español.

La reforma queda latente hasta que se ve impulsada por un hecho decisivo a la hora de estudiar la espiritualidad y la cultura española del siglo XVIII; se trata de la expulsión de los jesuitas de España y el Imperio español por decreto fechado el 27 de febrero de 1767 -la pragmática sanción de extrañamiento es de 2 de abril del mismo año-. En el terreno de la discusión entró desde muy pronto, y todavía sigue en el mismo, la calidad de la enseñanza impartida por los jesuitas<sup>21</sup>; pero, fuera cual fuera ésta, hoy está fuera de duda que: 1) la expulsión fue bien acogida por lo general, 2) para la gran mayoría de los ilustrados era muy difícil emprender reformas (y prácticamente imposible llevar a cabo una reforma pedagógica que por estas fechas se plantea como punta de lanza de todo el programa ilustrado) sin apartar a los jesuitas de la educación, 3) en la enseñan-

20. Cf. I. Casanovas y M. Batllori, *Josep Finestres. Epistolari*, Barcelona, 1933-1969, vol. III, p. 230.

21. La calidad de la enseñanza de los jesuitas, su valoración, ha sido uno de los puntos más polemizados entre los historiadores del siglo XIX español; en cierto modo se trataba con ello de “valorar” la calidad política de la medida tomada por Carlos III. Muy alto valora la enseñanza de los jesuitas Nocedal, Prólogo al t. I de la B.A.E. (1859), p. VII, Menéndez Pelayo, *Historia de los heterodoxos*, Madrid, 1963, t. VI, pp. 174-175 y el padre jesuita Casanovas, por citar sólo tres ejemplos. Para Domínguez Ortiz, “la enseñanza de los jesuitas alcanzó merecida reputación”, *La Sociedad...* p. 154. Siguiendo a Sarrailh, la historiografía actual puede valorar en un sentido casi totalmente opuesto la enseñanza de los jesuitas, rebajando a veces demasiado la calidad de la misma. Esta polémica donde se valora mucho más que la calidad de la enseñanza (recordemos el regalismo, por ejemplo) apenas tiene sentido, pues prácticamente no se conoce cómo era la enseñanza de los jesuitas. Los detractores preceden, sin embargo, a los defensores; como ejemplos podrían citarse a Lanz de Casafonda quien en su obra *Del estado presente de la literatura en España, del de las tres universidades mayores de Castilla y de sus colegios mayores entre dos abates. Diálogo escrito en castellano por un español apasionado de la verdad*, considerada pésima la enseñanza de los jesuitas: “no hay otros como ellos para educar la juventud, y han tenido arte para hacerlo creer, no se cuidan de aprender las ciencias para enseñarlas y todo su anhelo es atraer a su estudio gentes de todas clases y arruinar los de otras religiones y universidades, lo que han llegado a conseguir por su poder y mando”, *Semanario Erudito*, t. XXVIII, p. 165; en el artículo que le dedica a Lanz de Casafonda Sempere, (*Ensayo de una biblioteca española de los mejores escritores del reinado de Carlos III*, Madrid, 1969, (facsimil), t. II, pp. 144-151) enumera varias obras de este autor, donde casi siempre hay animosidad contra los jesuitas. Nada favorable hacia ellos es el juicio de otro de los grandes heterodoxos, Blanco, quien en sus *Cartas de España*, Madrid, 1972, dice: “hay que reconocer que, al menos en España, nunca estuvo la literatura más decaída ni prevaleció una ignorancia más universal que durante el tiempo en que la educación de la juventud estuvo en manos de los jesuitas”, p. 342, v. también p. 92.

za las medidas del gobierno no cubren el vacío dejado por la Compañía de Jesús, por cierto impresionante; sus alumnos representaban, según el censo educativo de 1764-67, cerca del 80% de los colegios religiosos y en torno al 30% del total de escolares de latín censados<sup>22</sup>.

La expulsión de los jesuitas dejaba vía libre para aplicar la pedagogía reformista; más aún, la hacía imprescindible. Porque si para los ilustrados el extrañamiento de los jesuitas era *conditio sirte qua non* para plantear su programa, una vez llevada a cabo dejaba sobre el tapete la necesidad de presentar una alternativa educativa válida para la totalidad de la enseñanza, lo que implicaba trasladar sus ideas a la realidad institucional -que debía ser transformada- y, además, con premura. Es verdad que la expulsión no cogía desprevenidos a los reformadores españoles (muchos de ellos intervinieron de forma directa en su preparación y todos tenían a la vista los ejemplos de Portugal y Francia); pero también es verdad que no estaban lo suficientemente preparados. Prueba de lo uno y de lo otro es el informe solicitado a Mayans, probablemente antes de la pragmática de extrañamiento; éste, como todo lo que se refiere mínimamente a la expulsión de los jesuitas, se realiza con extraordinario sigilo, hasta tal punto que se muestra reticente a entregarlo nada menos que a Campomanes<sup>23</sup>.

Vamos a dejar a un lado el plan de Mayans<sup>24</sup> ("que no se haría público ni se aplicaría en su totalidad, pero que serviría de orientación al Gobierno e influiría en las medidas posteriores"<sup>25</sup>) y nos vamos a fijar en el de Olavide, tributario del de Mayans<sup>26</sup>, que no se limita a tratar de Sevilla -era lo indicado por el gobierno-, "sino que expone un Plan general, con amplias miras nacionales"<sup>27</sup>, mucho más innovador que aquél que le sirviera de pauta y tocando aspectos generales de la reforma educacional -no sólo los exclusivamente universitarios-.

Cuando Olavide llega a Sevilla, en agosto de 1767, lleva, entre otras muchas, la misión de procurar el arreglo de la universidad. Las ideas reinantes sobre la

22. Cf. Kagan, *op. cit.*, p. 100. Continúa: "En la década de 1760, por tanto, los jesuitas, a pesar de las pérdidas que habían sufrido durante el medio siglo anterior, representaban todavía una fuerza principal en la educación castellana. Galicia y la provincia de Sevilla eran las regiones en que tenían mayor influencia; en aquella enseñaban a cerca del 60% del total de alumnos, y en ésta, al 40%. Las provincias vascas y Madrid eran también importantes feudos de los jesuitas...". Las provincias que se tienen en cuenta para estas estimaciones son: Valladolid, Burgos, Zamora, Sevilla y Cádiz, León, Palencia, Badajoz, Ciudad Rodrigo y Salamanca, Soria, Ávila, Cuenca y Plasencia.

23. F. Mariano y José Luis Peset, *Gregorio Mayans y la reforma universitaria*, Valencia, 1975, pp. 77-82. Apuntan la posibilidad de que el informe no estuviera redactado en su totalidad el 1 de abril; "puede suponerse, maliciosamente, que terminó algo más tarde".

24. Titulado *Idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades de España*. Se publica en la obra citada en la nota anterior.

25. Aguilar, *Introducción al Plan de Olavide* (v. más abajo n. 31), pp. 47-48.

26. "El principal colaborador de Olavide, el clérigo D. José Cevallos, es amigo y asiduo corresponsal de Mayans, quien le trata como a verdadero discípulo" *Ibid.*, p. 48.

27. *Ibid.*, p. 57.

educación universitaria, la expulsión de los jesuitas y las circunstancias por las que atraviesa la universidad sevillana aconsejan la rápida redacción de un plan reformista de los estudios sevillanos. Probablemente, por ello y tal vez por su pericia, Olavide requiere para elaborarlo la colaboración de D. José Ceballos, D. Bartolomé Romero, D. Domingo Monco -que consulta a D. Cristóbal Nieto y D. Bonifacio Lorite- y D. Antonio de Anguita, actuando de secretario D. Antonio de Cortes, que extendió el informe<sup>28</sup>. El plan, firmado por el cardenal arzobispo de Sevilla, el regente de su Audiencia y, lógicamente, el propio Olavide, es remitido al Consejo el 12 de febrero de 1768. Digamos, antes de pasar al análisis del plan, que ni la colaboración de importantes manteistas sevillanos resta importancia a la autoría de Olavide, como pretende Alvarez de Morales<sup>29</sup>, ni la firma de las otras dos autoridades quita responsabilidad al autor del mismo, como señala Aguilar Piñal<sup>30</sup>.

Olavide, como otros muchos ilustrados, piensa que, en contraste con el antiguo esplendor, la universidad de su época está en plena decadencia; tan profundo es el mal que “no bastan paliativos”, si se quiere que de nuevo florezca “en los verdaderos conocimientos permitidos al hombre”<sup>31</sup>. Puerto que de la enseñanza depende el poder la nación y la felicidad de los individuos, es claro que se quiere, y además se puede por los deseos del gobierno, claramente expresados en este sentido, y por la crisis que a nivel educativo ha representado la expulsión

28. Cf. Aguilar Piñal. *La universidad de Sevilla en el siglo XVIII*, Sevilla, 1969, p. 234. Se basa en una nota olográfica del conde del Águila a la copia del Plan existente en la Biblioteca Colombina de Sevilla.

29. “Esta posible influencia francesa, afirma, hay que matizarla más, en el sentido de que el documento, aunque se cite a Olavide como su único autor, no corresponde exclusivamente a él, sino que, por el contrario, tuvo varios e importantes colaboradores, que trabajaron partes enteras del Plan. Estos colaboradores fueron varios personajes sevillanos, unos pertenecientes al claustro de la Universidad y otros ajenos a él. Ahora bien, todos ellos pertenecientes al partido “manteísta”, y, por tanto, enemigos a muerte de los “colegiales”, que tenían dominada hasta entonces la Universidad. La figura más interesante de ellos es, quizá, Ceballos, ya para entonces jefe destacado de la facción “manteísta” dentro de la Universidad; posteriormente sería catedrático y rector de ella. Aguilar Piñal ha puesto de manifiesto, siguiendo la nota manuscrita que el conde del Águila estampó en su ejemplar del Plan, la importancia extraordinaria de esta colaboración que recibió Olavide, rectificando así a Defourneaux, que atribuye casi todo el mérito al asistente, considerando que el escrito, por sus características, responde adecuadamente a sus ideas y personalidad, reduciendo la intervención de los colaboradores a la parte del informe que se refería al futuro destino de los bienes y edificios de los expulsos. Así tenemos que considerar al Plan, más que como producto de la mentalidad “afrancesada” de Olavide, como fruto de la minoría reformista sevillana, muy semejante a la que ya existía en las principales Universidades españolas”, *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Jaén, 1979, pp. 58-59.

30. Véase *La Universidad...*, p. 205.

31. Pablo de Olavide, *Plan de estudios para la universidad de Sevilla*, p. 79. El Plan (así cito en adelante) fue publicado en Barcelona, 1969, por Francisco Aguilar Piñal, con un “estudio preliminar” al que me he referido.



de los jesuitas: “Todos nos hacemos cargo de que ésta es una crisis la más favorable que ha tenido en todos los siglos la Nación; que de ella depende la pública felicidad, y, que si Dios quiere que se logren las iluminadas y rectas intenciones que el Consejo descubre, va toda España a mejorarse. Nuestro celo, añade, se ha encendido a presencia de tan altos objetos, ha mirado con mucha atención que el Consejo desea promover las Casas de enseñanza, recogimiento y hospitalidad, que solicita el que florezcan las letras, sin las cuales no lo pueden hacer las armas, ni prosperar jamás una nación que aspira a mejorar la Educación pública, de que proviene la superioridad de un Estado”<sup>32</sup>. El asistente de Sevilla cree, siguiendo un esquema típico de la Ilustración, que antes de proponer los remedios es necesario ver las razones que, al impedir el progreso de las ciencias, han llevado a la universidad a tal grado de postración. Las causas principales de la decadencia universitaria son lo que llama espíritu de partido y espíritu escolástico, refiriéndose con ello a una división (o mejor, a un marasmo jurídico) social y a una división en el método (entendido en su acepción dieciochesca) de la enseñanza, ambos relacionados -y condicionándose- entre sí. La parte que dedica a aclarar la “división” social es, sin duda, una de las más interesantes del plan: “Parece que España es un cuerpo compuesto de muchos cuerpos pequeños, destacados y opuestos entre sí, que mutuamente se oprimen, desprecian y hacen una continua guerra civil. Cada provincia forma un cuerpo aparte, que sólo se interesa en su propia conservación aunque sea con perjuicio y depresión de las demás. Cada Comunidad religiosa, cada colegio, cada gremio se separa del resto de la nación para reconcentrarse en sí mismo.

“De aquí viene que toda ella está dividida en porciones y cuerpos aislados, con fuero privativo, con régimen distinto, y hasta con traje diferente, siendo los resultados de esta segregación que el militar, el letrado, el colegiado sólo son lo que su profesión indica, pero jamás ciudadanos. De aquí nace ese espíritu de cofradías con que el pueblo, desde el alto al bajo, se divide cada uno en su clase y quiere distinguirse hasta en el culto...

“Por estos principios se puede mirar hoy la España como un cuerpo sin vigor ni energía, por estar compuesto de miembros que no se unen entre sí, sino que cada uno se separa de los demás, perjudicándoles en cuanto puede para exaltarse a sí mismo; como una república monstruosa, formada de muchos pequeños que recíprocamente se resisten, porque el interés particular de cada uno está en contradicción con el general. Como una máquina inerte, sin unión ni fuerza, porque le falta el principal resorte de la emulación a quien ha extinguido la prepotencia; pues estando todos los individuos en guerra de poder unos con otros, se reducen a la triste alternativa de opresores o de oprimidos, dando el tono los que llevan el mando”; critica todos los privilegios en nombre del espíritu nacional y concluye: “Y mientras la nuestra (Nación) se mantenga en el estado de inhibiciones

32. *Plan*, p. 70.

y privilegios que la dividen y enemistan, ni será una nación unidad y vigorosa, ni se verá en ella la recta administración de la justicia”<sup>33</sup>.

El estancamiento de la universidad tiene, pues, su raíz primera en este espíritu de partido, que se opone al “espíritu nacional” y, en consecuencia, al bien común que debe primar sobre el particular de cada individuo. Así llama Olavide la atención del gobierno sobre la necesidad de hacer una reforma educativa de ámbito nacional que, con una fe ciega en las futuras categorías sociales ilustradas, opina, habría de llevar a la reforma de toda la sociedad.

El espíritu de partido se acogió a las escuelas y, a través de ellas, tiranizó la universidad: “con la odiosa invención de Escuelas, en que, adoptando cada gremio o comunidad sobre cuestiones inútiles y abstrusas una opinión particular, se forma un partido que se sostiene por empeño, versándose en asuntos que era mejor no se estudiasen pues se abandonan por ellos los estudios útiles y serios. En la actual constitución de las Escuelas es preciso ser tomista, jesuita, baconista, o scotista, según los maestros que el acaso o la proporción presentan, y se defiende con tenaz obstinación una doctrina que sin ilustrar ni aun ocupar el entendimiento, pasa a desazonar la voluntad. Es visible cuánto contra el espíritu de la caridad cristiana indisponen estas frívolas disputas los ánimos de los profesores, enconándolos y produciendo un desprecio mutuo, y una discordia, que los tiene siempre en continua guerra, cuyo desafecto no se queda en los Colegios, sino que depositado en el corazón sigue a todas las profesiones y abraza todos los estados de la vida, hasta el de la edad más seria.”<sup>34</sup>.

En cierto modo, este marasmo social se refleja en la universidad a través del método escolástico<sup>35</sup>, cuya pervivencia ha sido posible por: a) el estado actual de los colegios mayores que “han tiranizado a los otros, y aun a las mismas universidades”<sup>36</sup>, b) la entrada de los excesivamente pobres en la universidad, c) el dominio del sector universitario por las órdenes religiosas, “las resultas de todo esto ha sido el haberse hecho inútiles los estudios de la Universidades”<sup>37</sup>. Por tanto, piensa con mentalidad típica de ilustrado, el gobierno debe remover todos estos obstáculos, si quiere que la universidad sea “un Tabor donde deben formarse

33. *Ibid.*, pp. 81-83. En mi trabajo “Regionalismo y nación en el siglo XVIII”, *Rev. de Estudios Regionales*, vol. II pp- 45-69, estudio en el amplio contexto que permiten estas observaciones de Olavide.

34. *Plan*, p. 84.

35. Con referencia exclusivamente a la teología llega a reconocer cierta validez histórica al escolasticismo: “No ignoramos que la teología escolástica ha tenido grandes y recomendables promotores y patronos, pero también sabemos que se vieron precisados a valerse de ella por acomodarse a las circunstancias y costumbres de sus tiempos, por lo que puede asegurarse que su introducción y propagación se debió más a una necesidad política que al conocimiento de su utilidad. Pero ya ha cesado esta precisión y se ha llegado a sacudir el yugo que tenía impuesto a las escuelas la tirana costumbre heredada de nuestros mayores”, *ibid.*, p. 154. La crítica de Mayans al escolasticismo es mucho más moderada, cf. Peset, *La universidad*, p. 314.

36. *Plan*, p. 84.

37. *Ibid.*, p. 88.

los pocos hombres que han de servir al estado, ilustrando y dirigiendo a la muchedumbre”<sup>38</sup>; tal era la función, reconocida por todos, de la universidad.

Poco hay que decir de los colegios mayores. El pensamiento de Olavide en este sentido es claro: el colegio, en vez de sujetar a la universidad -era lo que pasaba precisamente en Sevilla- ha de convertirse en una especie de Seminario de estudios y casa de pupilaje, donde viven, por alguna razón, los estudiantes de la ciudad sede de la universidad y los de otras ciudades, aprendiendo buenas costumbres en la institución y recibiendo su enseñanza en la misma universidad. Por lo general se ha dicho que la reforma de los colegios mayores fue una de las más exitosas del reinado<sup>39</sup>; por lo que respecta a Sevilla sabemos que el colegio de Maese Rodrigo es una de las instituciones que más trabas pusieron a la reforma de la universidad<sup>40</sup>.

La universidad ha de formar una minoría dirigente de la que deben excluirse los pobres: “...no conviene, dice, al Estado que se dediquen los pobres a las Letras, sino que sigan la profesión de sus padres, y que de ellos se formen los hombres más útiles a la sociedad porque son los que la hacen subsistir. Edúquese enhorabuena a la Nobleza y sea su educación la más superior pues es la que por lo común preside el Gobierno; dénse buenos estudios para aquella gente acomodada que puede pagar la cómoda pensión que requieren, y que no se aplicarían a las artes que el orgullo llama bajas; pero no se distraigan los hijos de los manobrantes del ejercicio de sus padres.

“...No hay duda que se perderán muchos grandes ingenios que tal vez habría entre la gente pobre. Pero, además de que no faltarán entre la gente noble y acomodada, pues el entendimiento no está coligado a la alta ni a la baja calidad, lo cierto es que la primera atención del Estado debe ser de que no le falte las manos que lo sostienen...”.

“Pensamos, pues, que deben excluirse de la universidad los absolutamente pobres, y nos gobierna el mismo espíritu que a la Ley del Reyno que prohíbe haya estudios de Gramática en los lugares cortos, porque es una continua distracción de la gente del campo. No por eso pretendemos que sólo puedan estudiar los ricos. Nos contentaremos con que estudien aquellos que puedan pagar la moderada pensión que necesitan para subsistir durante sus cursos, de modo que ninguno se pueda ordenar sin tener congrua con que mantenerse”<sup>41</sup>.

38. *Ibid.*, p. 91. En la p. 89 señala que el estado debe saber “que siempre que subsista el espíritu de partido o se conserve el escolástico, es imposible que haya en la nación buenos estudios, ni que florezcan las Letras”.

39. Mariano y José Luis Peset piensan que los colegios mayores prácticamente “mueren” cuando el poder central decide reformarlos, cf. *La Universidad*, p. 112.

40. Aguilar Piñal lo demuestra en muchas páginas de *La Universidad*. En otro trabajo habla la prolongación de la lucha entre colegios y universidades y la pujanza de la vida colegial en algunas ciudades todavía hacia 1789; v. “La encuesta universitaria de 1789” *Hispania*, 1972, especialmente las páginas 188 y 191.

41. *Plan*, pp. 92-93. No hay que decir cómo lo de “absolutamente pobres” o lo de “cómoda pensión” sobra, pues cada pensionista había de pagar 150 ducados anuales, *Ibid.*, 177. La “ley del Reino”

Olavide, al hacer esta separación tajante entre trabajo intelectual y manual, condicionándola por el nacimiento, impone -mediante la educación- una inmovilidad social (en los extremos) superior, desde luego, a la que había imperado al crearse los colegios universitarios; deja, en cambio, todos los resquicios abiertos para que la alta burguesía pueda pasar -mediante la educación, el mérito en fin- a ocupar cargos gubernamentales, con todo lo que esto lleva en sí -y Olavide lo sabe muy bien-, aunque la que los detente “por lo común” sea la nobleza. En una palabra, para la burguesía el nacimiento es “superable” (por la educación), para los “maniobrantes” es condicionante total y absoluto.

Otra de las causas que se oponen al plan reformista de Olavide es la existencia de los regulares en las aulas; la ve bastante peligrosa, pues “la experiencia nos ha enseñado el poder que adquieren los cuerpos estables y subsistentes para alzarse a la larga con el dominio de todo aquello en que tienen parte”<sup>42</sup>. La reforma de la enseñanza presupone una laicización de la misma. La razón es perfectamente lógica según el esquema de Olavide. Los religiosos están dominados por el espíritu ecolástico y, por éste, se mantiene el de partido; si se quiere evitar el espíritu de partido, y nada era más deseado por los reformistas españoles, se ha de expulsar de la universidad a los regulares, pues ellos son quienes introdujeron y mantienen el espíritu ecolástico y sin su expulsión de la universidad es imposible extinguirlo -por tanto, queda sin cumplir una de las condiciones previas del plan del asistente-. Pero, además, es peligrosa esta asistencia para la propia religión: “Se puede decir sin temeridad que una de las causas que más han contribuido a la triste relajación de las religiones y por consiguiente a verse tanto menos estimadas de los que debieran ser es el uso y dominio que han tenido en las Universidades”<sup>43</sup>. En consecuencia, “nos parece, indica, que si el Consejo desea que renazcan las Letras en las Universidades, y que al mismo tiempo se restituyan los Regulares a la disciplina monástica que deben observar, es indispensable se sirva de mandar que ninguno de ellos pueda tener parte alguna en la Universidad, ni aprendiendo, ni enseñando; que sigan sus estudios si quieren dentro de sus Claustros, sin que en ellos puedan enseñar tampoco a los seglares, con declaración de que los cursos que éstos hagan en dichos Regulares sean nulos y de ningún valor para la Universidad, obligándolos a hacerlo de nuevo en ella si quieren recibir los grados, porque estos son los estudios Generales y Públicos que el Gobierno instituye y aprueba, con exclusión de los demás”<sup>44</sup>.

Contrasta esta laicización propuesta, pensando sobre todo en los regulares expulsos, para la enseñanza universitaria con la visión que el mismo Olavide da

a que hace referencia es la pragmática dada por Felipe IV en Madrid el 10 de febrero de 1623 por la que se ponían trabas a nuevas funciones de estudios de gramática y se impedía leer en algunas ya existentes, vid. *Nueva Recopilación*, I, 7, 34, mandada observar por Fernando VI en decreto de 21 de junio de 1747, *Novísima Recopilación*, VIII, 2, 2.

42. *Plan*, p. 96.

43. *Ibid.*, p. 94.

44. *Ibid.*, p. 98.

del clero secular: el cura es el verdadero guía que Dios destina a los fieles, en manos entonces de los regulares, cuya excesiva riqueza choca fuertemente con la pobreza del clero parroquial; dadas estas circunstancias, aunque reconoce hay sacerdotes sabios (“también se ve, dice, con dolor una muchedumbre de clérigos supersticiosos, ignorantes y de costumbres menos conformes a su estado, que son el oprobio y la afrenta de los primeros<sup>59</sup>), piensa “que es imposible restablecer en España las Letras, y con ellas la opulencia y el poder de la Nación, si no se empieza por ilustrar a su clero..., pues de su ignorancia y prostitución depende principalmente el actual desorden y trastorno de las cosas”. Así, pues, el clero secular, verdadero guía (en muchos sentidos, y no exclusivamente en el religioso) del pueblo, es el que debe ser educado por el gobierno, procurando para ello establecer seminarios en cada obispado, donde habrán de formarse -en tres años, después de haberse graduado al menos de bachiller en teología- los futuros clérigos, quienes habrán de tener además una congrua suficiente<sup>45</sup>.

Una vez que ha señalado las causas de esta crisis propone su plan de enseñanza universitaria, preocupándose especialmente por el “método”; en él tiene mucho que ver el “buen gusto”, la experiencia<sup>46</sup>, especialmente en medicina, la introducción del derecho nacional<sup>47</sup>, el estudio de las fuentes en teología, etc.; un método, en suma, en el

45. Vid. Aguilar, *La Universidad*, ., pp. 212-214 y Olavide, *Plan*, pp. 75 y 158-159. La imagen del clero ofrecida por Olavide es una constante de nuestra literatura por lo menos desde el *Pastor Bonus* de Juan Maldonado, analizado por Bataillon, *Erasmus y España*, Méjico 1966, pp. 329-338. Olavide ya había mostrado su preocupación al respecto en un pasaje de su *Informe sobre la ley agraria*: “El reverendo Cardenal Arzobispo de Sevilla, lleno de amor y celo por las disciplinas, se me ha quejado de la triste necesidad en que se ve ordenar a muchos que, armados con estos instrumentos de capellanías figuradas, piden las Órdenes, sin que justamente se les pueda negar, porque no es fácil averiguar la ficción, y se transforman en clérigos, mendigos indecentes y negociantes”, B.R.A.H., vol. CXXXIX, p. 411.

46. Precisamente, la cirugía, una de las disciplinas más importantes de la medicina (en su sentido actual) y sin duda la más práctica queda fuera de las universidades: “Para que no se extrañe el silencio que hemos observado en este plan del estudio de la Cirugía, debemos advertir que lo hemos omitido por haberlo considerado prolijo, embarazoso y no practicable en las Universidades. Este arte, tan preciso y conveniente a la Humanidad, sólo puede enseñarse oportunamente en las casas y hospitales destinados a su ejercicio, como son las de Cádiz y Barcelona, que subsisten en el ventajoso pie que se puede desear. Por lo que es indispensable que los que hayan de aprender esta facultad vayan a instruirse en dichos reales hospitales, para que de allí salgan buenos cirujanos a derramarse por toda la Península”, *Plan*, p. 138.

47. Señala que el derecho nacional no se enseña ni estudia en el día y piensa en la necesidad de formar un código nacional pero “entre tanto que se forma, es indispensable hacer un estudio serio del Derecho Civil de los romanos, que, aunque carece entre nosotros de toda autoridad externa, se ha hecho necesario para saber las reglas y principios que constituyen el fondo de nuestras leyes, y sin cuya instrucción no podría entenderse”, *Plan*, p. 142; unas páginas más adelante vuelve a insistir en cómo el profesor “procurará fijar en sus discípulos la idea de que dicho Derecho Civil de los Romanos no tiene entre nosotros fuerza coactiva, pues sólo conocemos la de nuestras leyes”, p. 144. Criticando la formación de los abogados en las universidades dice que salen “leguleyos o meros pragmáticos”, p. 141; curioso constatar como este término tiene ya ese cierto peyorativo tan frecuentemente aplicado en nuestros días al saber de la Ilustración.

que cabía bastante de lo viejo y algo de lo nuevo, canalizado y “centralizado” a través del manual uniforme, explicado por el catedrático. De ahí la importancia concedida a los manuales -continuamente se queja de la falta de buenos manuales, cuya elaboración deberá ser estimulada por el Consejo mediante premios<sup>48</sup>- y la prohibición de explicarse materias universitarias por profesores no universitarios: “No se cortarían los abusos que apuntamos al principio de este plan ni aprovecharían las reglas insinuadas para establecer los buenos estudios públicos de ésta (se refiere concretamente a la jurisprudencia) si al mismo tiempo se tolerasen unos profesores particulares que, sin autoridad, pudiesen pervertir su método y propagar por su falta de instrucción o talento el mismo desorden que se procura corregir”<sup>49</sup>.

Acaba su plan de estudios universitarios indicando que todas las disciplinas cursadas en las distintas facultades deberán completarse con algunos años de práctica, pues la universidad “no aspira en su curso a sacar hombres consumados, sino a disponer los jóvenes para que lo puedan ser con el tiempo y la diligencia, les da solamente aquella instrucción que les sería difícil adquirir sin el auxilio de los maestros, inspirándoles el buen gusto y discernimiento, y poniéndolos en la senda verdadera para que continúen con progreso el camino comenzando”<sup>50</sup>. Siguiendo el plan propuesto se conseguiría en pocos años, según Olavide, la reforma educativa que haría tan feliz a la Nación.

De la universidad había de salir, según queda dicho, la clase dirigente de la nación; pero había ciertas categorías sociales que, por así decirlo, eran dirigentes por naturaleza. ¿Cómo y dónde debían educarse? En un seminario de nobles o “de alta educación”: “En el supuesto de que haya, como dejamos indicado un Colegio o Seminario General de Ciencias donde las aprendan los que siguen la carrera o cursos de la universidad, creemos conveniente que en una capital como ésta se establezca un colegio pequeño y separado en que los hijos de los caballeros, mayorazgos y demás gente rica que puedan pagar una pensión mayor, logren adquirir educación más distinguida y competente a su nacimiento”; sólo debería haber uno en Andalucía, concretamente en Sevilla<sup>51</sup>. Los alumnos ingresarán a los 7 años sabiendo leer, escribir y contar, y será su primera educación el estudio de la gramática castellana por el método de Nebrija, “interin que se forma otra mejor”; seguiría el estudio del latín, las matemáticas, moral, derecho natural y público; completaría su formación con el estudio y aprendizaje del dibujo, el baile, el francés y la historia universal. La coronación de los estudios teóricos era la Política, entendida como “el conocimiento de los medios para hacer a una nación respetable, y a sus ciudadanos felices”, o bien como “el arte de gobernar un es-

48. “Pero éste es uno de los más importantes objetos, empeño digno de la atención del Consejo, siendo el único que puede conseguirlo, excitando a los hombres sabios de la nación a que, recogiendo cada uno en su Facultad lo mejor que haya en los buenos libros, forme un curso metódico y propio para las Universidades”, *Plan*, p. 116.

49. *Ibid.*, p. 148.

50. *Ibid.*, p. 132.

51. *Ibid.*, p. 76.

todo y dirigir los negocios públicos”. “Esta es la educación que ha de dar el Seminario a todos sus colegiales, con arreglo a la pensión que pagan por ello. Pero si alguno quisiere añadir algún talento más, como el solfear, tocar un instrumento, montar a caballo, con otras habilidades propias de Caballeros, se le deberá permitir, pagando el Maestro, y en horas que no interrumpen los demás estudios que van indicados, pues deben aprovechar para esto las de su recreación, como se explicaría en los Estatutos, si el Consejo se dignase a aprobar nuestro proyecto”<sup>52</sup>.

Hoy generalmente se reconoce la poca instrucción de la mujer española, sea cual sea su posición social, a lo largo del siglo XVIII y la escasa sensibilidad de los ilustrados y de los sectores más avanzados del gobierno ante el problema; hablando con propiedad no se veía siquiera el problema<sup>53</sup>, porque en la mente de los más resultaba claro que la mujer tenía una misión muy determinada que cumplir -su casa, sus labores, sus hijos, sus amores- y para cumplirla con eficacia no necesitaban ser instruidas, la instrucción les podía incluso ser perjudicial. Muy pocos atendían a remediar la incultura de las mujeres, “que no estaban preparadas para conversar ni siquiera de amores porque nadie les había enseñado nada”<sup>54</sup>. Uno de los pocos será Olavide, que en su plan de educación pretende la creación de un colegio en donde las niñas de un determinado sector social pudieran al menos aprender a conversar, y de algo más que amores.

Para las niñas de la alta burguesía pretende Olavide la creación de un Colegio -se cuida muy bien de recordar que no es para el uso exclusivo de la nobleza-: “No queremos llamarlo de Nobles... Abominamos las instituciones de educación que es menester hacer pruebas para ser admitidos, porque es razón que se eduque bien toda persona decente, que quiera y pueda costearlo”. El Colegio, que no estaría en manos de ninguna orden religiosa, podría admitir niñas desde 7 años, y habrá de enseñarles el catecismo, leer y escribir y las labores propias de su sexo; igualmente aprenderán baile y solfeo: “Lo primero se ha hecho necesario en nuestras costumbres para el comercio del mundo. Y lo segundo es una

52. Aguilar, *La Universidad*, pp. 219-220.

53. Por esta razón resulta perfectamente normal que sólo en una fecha tan tardía como 1783 recibieran las escuelas de niñas dignidad oficial. En este año se manda por Real Cédula que se establezcan 32 en todos los distritos de Madrid; con tal objeto se publica “un reglamento, redactado por la Sociedad Económica de Amigos de País, de Madrid, que había de servir también a las demás escuelas de este género que se crearan en España” (Luzuriaga, *op. cit.*, t. I, p. XX). Según Luzuriaga “las escuelas de niñas no debían enseñar primitivamente más que las labores y los rezos. La misma Cédula de 1783 no establece como materias obligatorias sino las oraciones y la doctrina cristiana, y, sobre todo, las labores... Al final, y como de pasada, dice la Cédula que, a pesar de ser las labores manuales el principal objeto de estas escuelas, si alguna quisiera aprender a leer, la maestra tendrá la obligación de enseñarla. Más adelante, en el reglamento de 1797, se menciona, ya junto a la enseñanza de las labores, “la de los conocimientos comunes a la niñez en general, como la religión, las costumbres, la lectura, escritura, aritmética, etc.”, (*Ibid.*, p. XXIII). Algunas noticias sobre la educación femenina en el siglo XVIII de Vicente de la Fuente, *op. cit.*, t. IV, cap. LXIV.

54. Carmen Martín Gaité, *Usos amorosos del dieciocho en España*, Madrid, 1972, p. 203.

habilidad que las dispone para adquirir otras...”; base de toda la enseñanza posterior sería la gramática de la lengua castellana “que les servirá para hablar bien en castellano”; obligatoriamente estudiarán francés, geografía, cronología y especialmente historia; a las más avanzadas se les dará “alguna idea de la cosmología con alguna tintura de los Poetas”. Estos conocimientos, concluye, les formarán el espíritu, pero aún falta lo más importante, que es formarles el corazón. Este debe ser el primer y más principal cuidado de la Rectora y de las ayas...”<sup>55</sup>. En ambos colegios para la alta burguesía, cuya educación era en el fondo tan distinta según el sexo, se ordenaba ejercitarse en el teatro<sup>56</sup>.

Muy poco dice Olavide de lo que podríamos considerar enseñanza media (latinidad); indica únicamente que se deberían permitir “y promoverse todos Sos preceptores seculares que quieran- tener Escuela pública de Gramática” con tal de que preceda examen y autorización del corregidor, “como que este objeto es y debe ser un ramo de la Policía”. Vuelve a insistir aquí en la tesis central de toda su reforma educativa: “Las escuelas deben estar abiertas para todos los que quieran ir a ellas, pero ha de ser obligados a pagar una módica pensión. Ya hemos dicho, hablando de la Universidad, lo importuno que es que los pobres se dediquen al estudio, abandonando los oficios de sus padres. Damos aquí por repetidas las mismas razones, pero añadiremos que son mucho más eficaces para con los estudios de la Gramática, por ser los que abren la puerta, pues hallándolos de valde, no hay artesano ni labrador que no sea tentado de enviar a ellos a alguno de sus hijos, distrayéndoles de su profesión, de que resultan poblarse los conventos, con irreparable perjuicio del Estado. Conviniera, pues, mandar que ninguno pudiese aprender la Gramática sin pagar una pensión suficiente. Así no lo intentarían sino aquellos que en adelante pudieran continuar los demás estudios de la Universidad y trans-

55. Aguilar, *La Universidad*, pp. 216-218. Justificando esta institución dice Olavide: “No insistimos en la necesidad de estos colegios ni en la falta que hay de ellos en España. Todos lo conocen y cada día se reflexiona con dolor que en la Andalucía donde habita tanta nobleza, tan distinguida y tan rica, no encuentra un padre viudo un asilo ni bueno ni malo en que recoger una hija y en que al menos puedan enseñarla Religión y modestia”, *Plan*, p. 75. Efectivamente, en Sevilla por estas fechas sólo existía “el colegio del Espíritu Santo, anejo al convento del mismo nombre, fundado en 1711 por el arzobispo D. Manuel Arias, y que solamente admitía a doce niñas en calidad de pupilas”, “donde eran educadas en el temor de Dios y ejercicio de las virtudes y habilidades proporcionadas a su sexo y edad, para librarlas de las primeras impresiones de la malicia. Estas niñas habían de ser de conocida y señalada nobleza, de buena salud, edad entre los siete y diez años, permaneciendo en el convento hasta los diez y seis en que podían entrar de novicias o reintegrarse al mundo... las alumnas habían de hacer vida conventual, vistiendo el hábito de monjas, aunque sin cortarse el pelo”, Aguilar, “La enseñanza primaria”, p. 65. Nada más lejos de la intención de Olavide.

56. Sabida es la importancia que los ilustrados conceden al teatro como lugar donde se representan, para educación del público, las virtudes y buenas costumbres que éste ha de practicar en su vida pública y privada. En el caso concreto de la educación de la alta burguesía y la nobleza, considera Olavide que el teatro, además de la función generalmente reconocida, tiene la de ser piedra de toque de una sociedad elegante, la sociedad que él intenta crear mediante el seminario de nobles y el colegio de niñas, a los que se hace referencia en el texto. Acerca del teatro-educación, vid. René Andioc, *Teatro y sociedad en el Madrid del siglo XVIII*, Madrid, 1976 y, con referencia a Olavide, Defourneaux, *op. cit.*, pp. 280-291 y más extensamente, Aguilar Piñal, *Sevilla y el teatro en el siglo XVIII*, Oviedo, 1974.



formarse en hombres útiles a la Nación”<sup>57</sup>. La laicización que se propone en la enseñanza secundaria -centrada, como vemos, en el estudio de la Gramática- es perfectamente explicable si se analiza el contexto en que se produce.

La expulsión de los jesuitas había representado un duro golpe, especialmente grave en Sevilla<sup>58</sup>, para la enseñanza “media”. Pero, como ya se ha dicho, la inmensa mayoría de los reformistas españoles consideran beneficioso el extrañamiento, pues en su opinión el mal estado de la enseñanza, sobre todo a este nivel, se debía al predominio que en el mismo ejercían los regulares expulsos. Casi todos pensaban que cambiando el método de los jesuitas mejoraría la enseñanza secundaria, y Olavide, con un plan laico, pretende cambiar este método. Sin embargo, lo que le interesa no es tanto cambiar el “método” -aunque él así lo creyera en algún momento- como la selección social de los jesuitas por otra donde el dinero era el factor esencial, aunque no el único, ya que junto a éste, el “talento” personal tenía un cierto valor; así lo demuestra al exigir un examen de ingreso en la universidad o al señalar la imposibilidad de repetir más de un curso, por citar dos ejemplos. Con facilidad se comprende lo que acabo de decir, aunque Olavide trate literalmente de falsearlo, si se tiene en cuenta -como el mismo manifiesta- que la enseñanza secundaria estaba exclusivamente en razón de la superior; por tanto, lo que debe tener un niño para estudiar en este nivel no son los ocho reales mensuales, son al menos doscientos cincuenta ducados anuales, es decir, la cantidad que se consideraba imprescindible para poder cursar estudios en la universidad.

No debe extrañar que la enseñanza primaria quede fuera del vasto plan de estudios de Olavide. De hecho la enseñanza primaria obligatoria y gratuita no pasó de ser un deseo, expresado muy vagamente por ciertas órdenes del gobierno<sup>59</sup>.

57. Aguilar, *La Universidad*. . . , pp. 221-222. La pensión sería de ocho reales mensuales. Quizá el plan establecido por Olavide para este tipo de enseñanza sea el más coherente del siglo XVIII: “El primer vicio de la Gramática latina ha consistido, dice Olavide, en dar los preceptos o reglas en la misma lengua que se iba a aprender, cuyo método hacía tarda y penosa su inteligencia. A esto se agregaba la multiplicidad de reglas y excepciones con que se cargaba la memoria para olvidarlas en breve, el hábito de componer malos latines antes de saber la sintaxis y el traducir muy poco, arreglándose en ello más a las palabras que a las sentencias”. Como norma general se propone el estudio de la Gramática castellana anterior al de la latina, el cual se haría por el texto de Juan Gerardo Vossio, “que no necesita más que traducirse a nuestro idioma”. Este estudio teórico de ambas Gramáticas sería exclusivo del primer año, al que seguiría otro de práctica, “de la lección de los mejores autores, cuya traducción ocupará el segundo año”. Se recomienda Cicerón, Nepote, César, Quinto Curdo y otros. En el tercer año se empezaría a componer en latín y a estudiar a los poetas: Virgilio, Horacio y Ovidio. En el cuarto se aprendería retórica, además de continuarse con la poesía. También se podría traducir algo de teatro, en especial las comedias de Terencio”, cf. Aguilar, *La universidad*, p. 223.

58. Hasta tal punto grave que en una representación, inspirada por Olavide, del cabildo sevillano al Consejo de Castilla, en febrero de 1774, se decía: “...desde la marcha de los Regulares expulsados no hay estudio, ni buenos ni malos. Hace ocho años que ninguno de sus jóvenes sabe dónde estudiar... la actual generación es criada en una completa ignorancia”, cit por Defourneaux, *op. cit.*, p. 272.

59. Algunas las transcribe Luzuriaga; especialmente interesantes son la Real Cédula de 1787 y la Real

y con más énfasis por Campomanes<sup>60</sup> y otros. Habla -y era sabido por todos- una serie de dificultades, principalmente económicas, en la práctica insalvables para llevar a cabo esta bella realización. Pero, además, lo que importa a los ilustrados de la enseñanza es su contribución a la productividad en su más amplio sentido: lo interesante es aumentar la producción sin afectar fundamentalmente al orden social establecido. Para ello, ante todo es necesario ilustrar a determinadas categorías sociales, extender el conocimiento “útil” (laboral, tal vez) a otras y mantener unida a toda la nación mediante la ideología -no olvidemos el importante papel asignado por los ilustrados al clero secular como dirigente del pueblo en todos los sentidos<sup>61</sup>- para que cada cual cumpla con la misión asignada por el estado en la sociedad bien ordenada. De ahí el continuo dirigismo (centralización metodológica, si se quiere) del estado sobre todo el aparato escolar.

Sin duda el aparato escolar puede cumplir perfectamente esta misión, como vendría a demostrarse con el tiempo, pero, de momento, no es imprescindible la enseñanza para mantener la sociedad bien ordenada, ni tampoco extenderla a muchas categorías sociales, las cuales pueden cumplir perfectamente su papel en el proceso productivo sin necesitar para nada -piensan los ilustrados- ni siquiera la enseñanza primaria; bien lo demuestra el presbítero sevillano D. Isidoro Morales en sus *Discursos sobre la educación*, quien, después de reconocer: “Nada es más urgente para dar a la nación un nuevo pero eficaz impulso hacia la felicidad, que ilustrar todas sus clases sobre sus deberes y obligaciones”, afirma: “La educación, pues para ciertas clases del Estado consiste en promover su ilustración; y para otras en proporcionarles ocupación, hacer que el trabajo sea siempre un recurso infalible de subsistir”<sup>62</sup>. Acorde con esta línea Olavide repite insistentemente

Orden de 1790: la primera “en realidad constituye un ensayo para establecer la enseñanza gratuita. Impónese en ella a los padres de los niños pudientes el deber de darles educación y un oficio, para evitar la ociosidad; los niños desamparados son puestos bajo la protección de las autoridades locales, para educarlos y darles oficio. Este asunto es privativo de los Ayuntamientos, y no cabe apelación contra las resoluciones tomadas por ellos”. En una línea semejante está la Real Orden de 1790, por la que se reitera a las autoridades el deber que tienen de velar por la educación y se les encarga “realicen una inquisición sobre el número y las condiciones de las escuelas existentes en las respectivas localidades y sobre la enseñanza que se da en ellas”, vid. Lozuriaga, *op. cit.*, t. I, pp. XXIV-XXV.

60. Más que un deseo, Campomanes piensa que la enseñanza primaria generalizada y gratuita es una realidad: “apenas hay pueblo, dice, donde no esté bien establecida esta enseñanza, gratuita para los pobres”, *op. cit.*, pp. 197-198. El sabía perfectamente que no era sí.

61. En la Real Orden circular de 6 de mayo de 1790 se ordena a los corregidores y alcaldes mayores que informen, entre otras cosas, “si las reglas y métodos que observan los maestros son útiles y a propósito para el caso, o conviene mejorarlos, y en qué forma; si hay párrocos en todos los pueblos, o en algunos se experimenta falta de ellos, para que con su doctrina y exemplo contribuyan a los mismos objetos, prestándoles a este fin los auxilios convenientes sus respectivas justicias; que reglas podrán acordarse a fin de que unos y otros contribuyan a inspirar a los niños el santo temor de Dios, amor al próximo, obediencia y subordinación a sus padres y superiores y borrar el vicio de la ociosidad y mendicidad”, Lozuriaga, *op. cit.*, t. II, p. 237.

62. Cit. por Aguilar, “La enseñanza primaria. . pp. 75-76. No es que se oponga a la educación del pueblo, pero ésta le debe venir tamizada por la clase superior. Este *Discurso sobre la educación*

que los pobres no deben estudiar y aquellos cuyos hijos hayan de estudiar no tienen ningún problema para mantenerle un preceptor o pagar la módica cantidad -mó-

fue editado en Madrid en 1789, año en el que el Consejo autoriza a la Económica de Sevilla para redactar las ordenanzas del nuevo Colegio académico de esta ciudad, el cual habría de englobar a todos los maestros de la misma; dichas ordenanzas no fueron definitivamente aprobadas hasta septiembre de 1797. En ellas se reservaba a la Sociedad Económica el control supremo del Colegio académico y se obligaba a cada maestro a admitir un máximo de diez pobres. “Tendrían todos los maestros, dice el art. 8.º de estas ordenanzas, libros y métodos uniformes: el catecismo de Ripalda y el histórico de Fleury, el catón y la gramática castellana del P. Delgado, escolapio, con la ortografía de la Academia” (*Ibid*, pp. 77-79). Es sorprendente la importancia que los reformadores le dan en sus planes de estudio a la gramática y la ortografía; en las ordenanzas del Colegio Académico de 1780, después de hacer una separación tajante entre preceptores de Gramática (latina) y maestros de primeras letras (a los que se encomendaba exclusivamente la enseñanza de la gramática española) se dice: “En todas las escuelas del Reino se enseñe a los niños su lengua nativa por la Gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua, previniendo que a ninguno se admita a estudiar latinidad, sin que conste antes estar bien instruido en la Gramática española. “Que asimismo se enseñen en las escuelas a los niños la ortografía por la que ha compuesto la misma Academia de la Lengua; y se previene, que para facilitarles esta enseñanza, los maestros pongan en las muestras que les dan para escribir las regias prácticas de esta ortografía...”. Por su parte, los maestros, para que “lleguen a poseer perfectamente la lengua española”, deben leer a los buenos autores y además “el Origen de la Lengua Castellana de Alderete, el Discurso sobre la misma lengua de Ambrosio Morales. . . y el Diálogo de las Lenguas, publicado con otras obrillas conducentes al mismo fin por D. Gregorio Mayans en sus Orígenes de la Lengua Castellana, cuidando que su lectura sea con la misma reflexión para advertir las voces y frases antiquadas que se encuentran en todos ellos, por pedirlo así precisamente la naturaleza de las lenguas vivas, que por un lado se aumenta, al paso que por otro se van disminuyendo insensiblemente; de donde proviene que muchas voces y frases, que quando se escribieron eran de uso corriente, hoy están antiquadas y no deben usarse, pero sí deben saberse, porque forman siempre una considerable parte de la lengua, y sin esto no pueden entenderse los libros antiguos; y para saber cuáles son voces y frases anticuadas y entenderlas se ha de tener siempre a la mano el Diccionario de la Lengua Castellana, últimamente impreso en un tomo”, Luzuriaga, *op. cit.*, t. I. pp. 154-157.

La Ortografía llega a ser tan importante que D. José de Guevara y Vasconcelos, censor de la Matritense, puede juzgar el mal estado de la enseñanza primaria en estas palabras: “Es innegable que la enseñanza de las primeras letras ha estado entregada a personas poco aptas, pues sin detenerse en otra cosa que en la mala ortografía que generalmente se observa en los escritos, en el mal método de leer tan general y en la mala formación de los caracteres y letras, le parece que estos defectos no pueden provenir sino de la impericia y descuido de los maestros. Si estos defectos son muy comunes en las provincias, lo son mucho más en Andalucía, donde es notorio el descuido que ha habido en esta esenciaísimas y primera educación”, cit. por Aguilar, “La enseñanza primaria. . .”, p. 75. Ya en la Real Provisión de 3 de octubre de 1763 se decía: “. . .cuidando también en instruirse los maestros en la Ortografía Castellana de la Real Academia Española por lo breve y claro de sus preceptos y acomodar la escritura a la pronunciación; examinándose a los maestros que entrasen de nuevo por esta Ortografía para evitar la variedad y vicio en la escritura común”, Luzuriaga, *op. cit.*, t.I, p. 117.

Este mismo interés por la gramática española y por la ortografía se observa en el Reglamento de 1797: para dirigir escuelas de primera enseñanza “necesitarán saber los maestros la gramática y ortografía castellana”, entre otras cosas, los de primera clase; para los de segunda clase eran suficientes los elementos de estas dos disciplinas eran suficientes y para los de tercera “basta que los profesores sepan un extracto de la ortografía, las partes gramaticales de la oración. . . *Ibid*, pp. 27-27. Sin embargo, se observa

dica para las categorías sociales que dejan entrever el célebre asistente sevillano-exigida por los maestros de primeras letras examinados.

En contrapartida, tiene un papel fundamental lo que hoy, no sin cierta exageración, podría considerarse enseñanza profesional; Olavide da por supuesto que cualquier persona “honrada” del estado Mano tiene un oficio y da por supuesto también que es obligación suya enseñarlo a sus hijos. Queda, sin embargo, la “humanidad impotente” a la cual el estado por religión, orden y policía debe socorrer. ¿Cómo? Mediante el establecimiento de un hospicio al menos en cada capital<sup>63</sup>; éste, según la concepción de Olavide, tendría un carácter múltiple: hospital, cuasi cuartel, reformatorio y, sobre todo, escuela; en el deberían recogerse todos los ancianos y tullidos, vagos, mendigos y mujeres públicas y huérfanos de ambos sexos. Los imposibilitados recibirán la debida asistencia sanitaria; la juventud femenina habría de separarse de las “mujeres adultas, en gran parte estragadas, que suelen viciarla y corromperla”. Todos los recogidos se dedicarían al trabajo. Con tal fin se establecerán fábricas donde se elaboren las primeras materias de cada región, especialmente la textil<sup>64</sup>. A todos los niños y niñas se les enseñaría un oficio “porque el fin del Hospicio no ha de ser tenerlos en perpétua reclusión sino ponerlos en el estado de adquirir el sustento y establecerse”; tendría preferencia la enseñanza de la agricultura, según la “sabia máxima del Consejo, expuestas en el el Fuero de Población de Sierra Morena, de que los Hospicios deben ser una almáciga para los campos, y repoblarlos de labradores. Así, los que se crían en este de Sevilla deberán dedicarse por preferencia a este objeto, dándoles cuando estén en edad competente a un Labrador de la Sierra o de otra parte (especialmente si no tuviere hijos) que se haga cargo y responda de ellos, les enseñe su arte, los mantengan en recompensa de su servicio, y les deje, en muriendo,

aquí una relativa independencia de la Academia de la Lengua: se aprenderá “a escribir por los principios elementales del Arte de Don José de Anduaga... la ortografía y gramática castellana, y la aritmética las aprenderán por los tratados o compendios que elija la Academia (de Primera Educación), haciendo uso de sus reglas en las oraciones y exemplos que deben ponerse en el encerado”; se pretende establecer un catecismo para todo el reino, *ibid.*, p. 297. Por otro lado, señalaba este Reglamento que los maestros que supieran gramática latina, pudieran enseñarla en aquellos pueblos donde no hubiera preceptores, pero entonces se les debería prohibir la enseñanza de las primeras letras, *ibid.*, p. 296.

63. Sobre la creación de un hospicio en Sevilla y la intervención de Olavide, v. Defourneaux, *op. cit.*, pp. 267-270. El tema de qué hacer con esta “humanidad imponente” era uno de los que más preocupaban a los tratadistas del siglo XVIII y al propio gobierno ilustrado; vid. A Rumeu de Armas, *Historia de la previsión social en España*. Barcelona, 1981, especialmente los caps. XV, XIX y XXIV, y María Rosa Pérez Estévez, *El problema de los vagos en la España del siglo XVIII*, Madrid, 1976.

64. En el Hospicio madrileño estableció Olavide 16 máquinas de hilar y tejer. (Aguilar, *Introducción al Plan de Olavide*, p. 20): hablando de la distribución del colegio de San Hermenegildo y del acoplamiento que habría de dársele en su vasto plan para la instalación de un Hospicio General en Sevilla, dice: “El primero es el que llama Colegio de los Padres, el cual pudiera servir para los hombres por ser bastante extendido y tener claros y espaciosos corredores muy aptos para telares en que deben ocuparse”, *Plan*, p. 71.

cuando no otras cosa, su talento y su ejemplo, con el gusto y la costumbre de una vida activa y laboriosa”<sup>65</sup>.

El argumento desarrollado por Olavide para justificar la necesidad de esta enseñanza no laboral no es nuevo, ni mucho menos; ya la tesis poblacionista, tan cara especialmente al mercantilismo alemán y español, había insistido en la necesidad de salvar la multitud de niños expósitos de por uno u otro motivo se perdían y una caridad mal entendida, como dirían los ilustrados del siglo XVIII, había multiplicado los establecimientos benéficos donde se acogían algunas de las personas aludidas por Olavide. Lo más novedoso de este plan sería encargar al estado la tarea; era, por otro lado, perfectamente justificable, porque en el hospicio no se trata únicamente de salvar a unos individuos concretos, sino de hacerlos útiles para la producción -y útiles desde lo antes posible, lo cual repercutiría inmediatamente en beneficio del estado, ya que “hacer de una holgazán un vasallo útil es aumentar la población en un individuo”<sup>66</sup>. Ahora bien, ¿cómo se aumenta la población? Indudablemente, diría cualquier ilustrado a través de la educación, pero de una educación que incida directamente en la producción; para ello se puede (y debe) recurrir a toda la coacción política e ideológica necesaria, pero sobre todo es imprescindible la educación laboral, como deja entrever Ward, uno de los primeros y más importantes teorizadores de la Ilustración en este aspecto<sup>67</sup>, afirma Olavide.

El plan de Olavide pasa al fiscal del Consejo, Campomanes, quien, tras elogiarlo calurosamente, lo propone como modelo a seguir en la reforma de las demás universidades. El informe fiscal quedó aprobado el 26 de mayo de 1768. Por Real Cédula de 22 de agosto de 1769 se manda observar en la universidad de Sevilla. Olavide podía darse por satisfecho. Pero una cosa es la aprobación en teoría y otra la aplicación práctica. En efecto, ante las muchas presiones, canalizadas especialmente a través de la Inquisición, cunde el desconcierto en Madrid; el poder central, que ya había ignorado el problema económico planteado por la reforma de la universidad, dificultándola así en principio, no puede (o no quiere) actuar firmemente contra quienes, por tener algo que perder con la reforma de Olavide, habían formado de hecho un bloque común para oponerse sistemáticamente a ella. La incertidumbre del gobierno y la caída de Olavide hacen que fracase la reforma; así lo reconocía el regente de la audiencia en un informe solicitado por el Consejo en febrero de 1784: como el plan de Olavide “no ha tenido cumplimiento alguno... nos parece puede el Consejo mandar observar el que dispuso para la Universidad de Alcalá en 1772, en cuanto sea adaptable a la Universidad de esta Ciudad y número de sus cátedras”<sup>68</sup>.

65. Aguilar, *La universidad...* pp. 208-212. Vid. *Novísima*, VII, 22, 3.

66. *Proyecto económico*, Madrid, 1982, p. 69.

67. Lo he tratado con cierta extensión en el *Estudio preliminar* a la edición de Ward citada en la nota anterior, pp. LIV-LX.

68. Cit. por Aguilar, *La universidad...*, p. 379.

Estos son los argumentos tradicionales a la hora de explicar el fracaso del plan Olavide. En mi opinión explican poco. La respuesta al fracaso de la reforma de Olavide hay que buscarla en el propio plan reformista de Olavide y en la lectura que por fuerza (o casi) haría de él la formación social en la que se enmarca. ¿Qué decía Olavide? Poco más o menos lo que decían los más avanzados reformadores de la enseñanza de su época: que se debe promover el conocimiento útil y, a través de él, las fuerzas productivas; que la enseñanza “tradicional” en manos del más formidable aparato ideológico del Antiguo Régimen (la Iglesia), puesto que enseña todo lo contrario, debe ser suprimida; que la supresión de ésta supone una laicización de la enseñanza y, por tanto, una escuela unificada que actuaría por encima de posiciones partidistas; que, dado que la escuela es de utilidad pública y que de la cultura de los súbditos depende el poder del estado, éste ha de promover la enseñanza -diferente según la naturaleza civil de los súbditos- y puede hacerlo si tiene su control. Así la escuela dejaría de ser algo privado para convertirse en el elemento más importante de todos los elementos que configuran la esfera de lo público; el más importante, sin duda, porque, según la creencia de los ilustrados, el problema (todos los problemas) de la nación era casi una cuestión pedagógica.

La reforma de Olavide era, desde luego, bastante radical. Sin embargo, en ciertos planteamientos, podía ser aceptada por amplios sectores de la sociedad española y muchos gobernantes mostraron su entusiasmo por ella, bien en la totalidad, bien en parte. A pesar de todo, tal y como la había concebido su autor cae en el olvido. ¿Por qué? Pienso que hay dos razones, aparte de otras de menor importancia, que explican suficientemente el fracaso de esta reforma pedagógica. Primera, la enseñanza “tradicional” estaba en manos de la Iglesia y mientras estuviera en sus manos había razones bastantes para pensar, como había hecho Olavide, que seguiría siendo “tradicional” -aunque lo fuera con todos los retoques que se quiera-. La solución en teoría era clarísima: detraer la enseñanza de manos religiosas y planificar una enseñanza nueva a través de un método cuidadosamente elaborado con la supervisión del estado. En la práctica la solución era más difícil y, en modo alguno, de inmediata aplicación; porque, por un lado, apartar a los religiosos de la enseñanza supondría colapsarla de inmediato; por otro, los propios ilustrados -Olavide entre ellos- pedían de una forma u otra la intervención del clero en la enseñanza, por muy contradictorio que parezca.

Segunda, la laicización de la enseñanza, sobre todo como la plantea Olavide, presupone que el peso del aparato educativo ha de recaer en el estado. A él le pertenecía, no sólo el control de la educación y, por ello mismo, de los enseñantes, sino también hacer frente a todos los gastos que ocasionara la reforma educativa. El estado no disponía de suficientes enseñantes -en su gran mayoría eran religiosos- ni, por supuesto, de fondos suficientes para afrontar la reforma del aparato escolar con medianas garantías de éxito. Es cierto que de algo se disponía- en principio se dice dedicar los bienes de los jesuitas a este fin- y más se podría haber obtenido, pero la vorágine del gasto público todo lo consumía en la esfera estatal, y la educación sólo mínimamente entraba en esta esfera. Cual-

quiera que conozca la hacienda española de la segunda mitad del siglo XVIII, y, calcule muy por encima lo que hubiera representado para el estado (económicamente) la reforma de la educación, comprende por qué éste, por sólo el motivo económico -y habla muchos otros-, renuncia a la reforma pedagógica, aunque continuamente se reformule, incluso desde la cúspide del poder.

La reforma educativa de Olavide fracasa sencillamente porque era imposible, tal y como él lo plantea, para la formación social en que vive. Ni había bases "materiales" para llevarlo a efecto ni había tampoco voluntad para imponerlo en la práctica. Es más, no podía haber voluntad, porque la plasmación práctica del mismo habría supuesto una transformación radical de las relaciones sociales que por entonces pocos, muy pocos, deseaban. Yo me atrevería a decir que ni siquiera el propio Olavide -que tiene el mérito indudable de haber señalado los muchos defectos de la educación tradicional y de llamar la atención sobre cuestiones pedagógicas de última hora- la quería, al menos si se desarrollaba hasta las últimas consecuencias que teóricamente Olavide postulaba. De ahí las cortapisas impuestas a su teoría cuando trata de que se plasme en la práctica; salen de continuo en su obra, y espero haber señalado en las páginas anteriores las más importantes. Así, Olavide, aparte de señalar las contradicciones de la formación social en que vive -con demasiado cariño se intentan ocultar después-, pensaba, y estaba en lo cierto, que su plan, más cercano a la realidad sería, por ello, mismo, más realizable y, por añadidura, tendría la ventaja de no transformar peligrosamente la formación social, que sólo debía ser reformada en algunos aspectos. Ni siquiera así podía ser aceptado por la España de 1770 que en sus sectores más reacios no quería ninguna reforma y en sus sectores más progresistas, entonces muy representados en el aparato de estado, no se atreve (porque no puede) con una reforma radical, tipo Olavide o de quien sea; por ello, a pesar del entusiasmo inicial, pronto se abandona la reforma general, aunque la idea aparezca todavía incluso en los documentos oficiales, y muestra sus preferencias por una serie de reformas concretas y graduales, en buena parte deudoras del plan Olavide, hasta que la Revolución francesa, que facilita una reforma educativa parecida a la presentada por Olavide, hace que se abandone, por lo menos de momento, toda idea reformista en cualquier terreno, por supuesto en el pedagógico que, como he señalado en repetidas ocasiones, figuraba en primera línea para los ilustrados. Demasiado elocuentemente lo expresó el conde de Floridablanca al dar la voz de alarmar "aquí no queremos ni tanta luz ni sus consecuencias", fueron sus palabras. Floridablanca se arrepentía y no tardaría mucho en hacerlo el propio Olavide.